

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL



Trabajo de Suficiencia Profesional

Estilos atributivos en los estudiantes de 1er año de secundaria del Colegio Nuestra Señora de la
Merced – Ate 2017

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Presentado por:

Autor: Bachiller José Diego Aguedo López Lavalle

Lima-Perú

2018

DEDICATORIA

Para Dios y a la Virgen de la Merced por ponerme los retos del día a día y mostrarme el camino a superarlos.

A mi esposa, mis padres y hermanos; porque cuán lejos parece el camino me motivan para lograr mis metas.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Inca Garcilaso de la Vega por brindarme los conocimientos en mi formación académica.

Al Colegio Nuestra Señora de la Merced por haber permitido realizar la muestra.

Y a los estudiantes que participaron en la muestra de la investigación.

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

Dando el cumplimiento a las normas de la Directiva N° 003-FpsyTS-2016 de la Facultad Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, para optar el título profesional bajo la modalidad de SUFICIENCIA PROFESIONAL, presento mi trabajo de investigación denominado: **ESTILOS ATRIBUTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE 1ER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED, ATE.**

Esperando señores miembros del jurado que la presente investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

Atentamente

José Diego Aguedo López Lavalle

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Presentación	iv
Índice	v
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi
CAPÍTULO I	13
PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Formulación del Problema	14
1.2.1 Objetivos	14
1.3 Justificación e importancia	15
CAPITULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	16
2.1 Antecedentes de estudio	16
2.1.1 Internacionales	16
2.1.2 Nacionales	17
2.2 Fundamentos teóricos	19
2.2.1 Antecedentes históricos	19
2.2.2 Teoría de la atribución	21
2.3 Atribuciones causales	22
2.3.1 Atribuciones causales de éxito y fracaso	24
2.3.2 Estilos atribucionales en el ámbito académico	26
2.4 La adolescencia como etapa de desarrollo	28
2.5 Definición de Concepto	29
2.5.1 Estilos atribucionales	29
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	30
3.1. Tipo y diseño utilizado	30

3.1.1. Tipo y enfoque	30
3.1.2. Diseño de investigación	30
3.2. Población y muestra	30
3.2.1. Población	30
3.2.2. Muestra	31
3.3 Criterios de selección	32
3.4 Identificación de la variable y su operacionalización	32
3.4.1 Estilos atributivos	32
3.5 Técnicas e instrumentos de evaluación	36
3.5.1 Técnicas	36
3.5.2 Instrumento de evaluación	36
CAPÍTULO IV PROCESAMIENTO, PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS	
RESULTADOS	42
4.1 Procesamiento de resultados	42
4.2 Presentación de resultados	42
4.3 Análisis y discusión de resultados	46
4.4 Conclusiones	49
4.5 Recomendaciones	50
REFERENCIA	68
ANEXOS	71

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación bidimensional de las atribuciones causales	22
Tabla 2. Taxonomía de las atribuciones causales	23
Tabla 3. Estudiantes de 1er año de secundaria	31
Tabla 4. Edad cronológica	31
Tabla 5. Criterios utilizados para la selección de la muestra	32
Tabla 6. Operacionalización de la variable	34
Tabla 7. Estadística del total de elementos	40
Tabla 8. Estudiantes por edad	42
Tabla 9. Análisis de frecuencia general	43
Tabla 10. Nivel de distribución de los logros académicos	43
Tabla 11. Nivel de distribución de las relaciones interpersonales	45

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de los estilos atributivos	43
Figura 2. Porcentaje de logros académicos	44
Figura 3. Porcentaje de relaciones interpersonales	45

RESUMEN

El presente estudio de investigación tiene como objetivo determinar los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de educación secundaria del colegio nuestra señora de la merced, ate.

La investigación es de tipo descriptivo con un diseño no experimental de corte transversal. La muestra es no probabilística estuvo constituida por 144 estudiantes, 51.4% hombres y 48.6% mujeres, entre los 12 y 13 años de edad; se utilizó el cuestionario de estilos atributivos de Tapia y Sánchez (1992), la cual tiene dos áreas, logros académicos que a su vez cuenta con 7 escalas y relaciones interpersonales que tiene 5 escalas.

Se concluyó que del total de la muestra se encuentra en un nivel moderado las 2 áreas, logros académicos y relaciones interpersonales. Respecto al área de logros académicos se encuentra en un nivel alto la atribución de éxito al esfuerzo, luego en un nivel moderado la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito y en un nivel bajo la atribución del fracaso a la falta de habilidad. Respecto al área de relaciones interpersonales se encuentra en un nivel alto la atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, luego en un nivel moderado la externalización del fracaso, y en un nivel bajo la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.

Palabras clave: estilos atributivos, logros académicos, relaciones interpersonales, adolescencia, motivación escolar

ABSTRACT

The present research study aims to determine attributive styles of the 1st grade of secondary education of the college students of our Lady of la merced, ate. The research is descriptive with cross-cutting non-experimental design. The sample is not probabilistic consisted of 144 students, 51,4% men and 48,6% women, between 12 and 13 years of age; used the questionnaire of attributive styles of Tapia and Sánchez (1992), which has two areas, academic achievements which, in turn, has 7 scales and interpersonal relationships that have 5 scales.

It was concluded that the total sample is at a moderate level 2 areas, academic achievement and interpersonal relationships. With respect to the area of academic achievement is at a high level the attribution of success to effort, then at a moderate level outsourcing and leading academic results and primarily success and at a level under the attribution of the failure to the lack of skill. With respect to the area of interpersonal relations is at a high level the attribution of success in relationships to the effort, then at a moderate level, the outsourcing of the failure, and at a level under the attribution of success in relationships to the effort, then at a moderate level, the outsourcing of the failure, and at a level under the attribution of success in relationships interpersonal skill.

Key words: attributive styles, academic achievements, relationships adolescence, school motivatio

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el desarrollo en el sector educativo es parte de la agenda en la Asamblea General lo señala la Organización de las Naciones Unidas (2015). De los 17 objetivos de desarrollo sostenible (Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje, 2017) la educación de calidad es el 4to de los 17 objetivos para el periodo 2015 al 2030. En tal sentido se prioriza una educación inclusiva, equitativa y con calidad y oportunidades para el aprendizaje durante toda la vida para todos.

Al revisar los resultados obtenidos por el *Programme for International Student Assessment* (PISA) en América Latina y el Caribe, que permite valorar a los estudiantes participantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en sus capacidades de ciencia, lectura y matemática. Esto mostraron que la región se ubicó entre el tercio más bajo del ranking en ciencia, siendo Chile con el mejor desempeño logrando 477 puntos y República Dominicana se encuentra en la última posición del ranking global con 322 puntos y el Perú en el puesto 64 de 70 países. En cuanto Lectura, en la actualidad hay cierta mejora, sin embargo, aún no es suficiente. Chile continúa liderando el ranking regional, mejoran su posición Brasil, Costa Rica y República Dominicana comparado con el ranking de ciencia, y el Perú se ubica en el puesto 63 del ranking global de los 70 países participantes. Por último, en matemática su resultado es el peor de las tres materias. Chile lidera el ranking en la región y República Dominicana se mantiene en la última posición, y el Perú se ubica en el puesto 62 del ranking global, (Bos, Elías, Vegas y Zoido ;2016).

Ya lo advertía Cueto (2007), los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales respecto al rendimiento de los estudiantes peruanos en comprensión lectora y las matemáticas son, por demás, preocupantes. Por ello, Barrientos (2011) manifestó que las autoridades a nivel nacional e institucional han elaborado y difundido estrategias pedagógicas que permitan aumentar el nivel educativo de los educandos. Pero, no solo la enseñanza y el aprendizaje son las causantes del bajo desempeño académico, también interviene procesos emocionales como la motivación escolar, autocontrol y las habilidades sociales, que son las más importantes cuando se investiga el éxito o fracaso escolar.

De la motivación escolar, surgen diferentes teorías entre ellas la más importante es la teoría atribucional de Weiner (1986), explica la conducta como eventos que traen consecuencias unos de otros, de la cual el éxito y el fracaso se va percibir, de acuerdo a respuestas positiva y negativas. Estas respuestas influyen en nuestras emociones y en las expectativas, es así que surge el interés y esfuerzo por conseguir alcanzar nuestras metas.

Por tanto, resulta importante conocer los estilos atribuciones causales que los estudiantes perciben ante los resultados que obtengan. Por eso, el propósito de la presente investigación es conocer los estilos atribucionales de los estudiantes del 1er año de educación secundaria en el Colegio Nuestra Señora de la Merced en Ate. Se organiza en 5 capítulos constituida de la siguiente manera:

El Capítulo I comprende el Planteamiento del problema en el que se describe la situación problemática, se identifica y formula el problema, presentándose la importancia de la presente investigación.

En el Capítulo II se presenta el marco teórico, es la base de la investigación se fundamenta con antecedentes internacionales y nacionales, fundamentos teóricos que explican el estudio y las teorías que explican las atribucionales causales, desarrollo adolescente y la definición de concepto.

Continuando, en el capítulo III denominado metodología de la investigación, se desarrolla el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, cuáles fueron los criterios de selección, la identificación de la variable y su operacionalización y las técnicas e instrumentos de evaluación.

Luego en el Capítulo IV abarca el procesamiento, presentación y análisis de los resultados, para luego realizar el análisis de discusión y se obtiene un resultado final. Para poder establecer las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

Para terminar en el Capítulo V, se presenta el programa de intervención, después que se obtuvieron los resultados del instrumento empleado (Cuestionario de estilos atributivos).

CAPÍTULO I

PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales respecto al rendimiento de los alumnos peruanos en comprensión lectora y las matemáticas son, por demás, preocupantes (Cueto, 2007).

Bos, Elías, Vegas y Zoido (2016) realizaron un análisis de los resultados obtenidos del *Programme for International Student Assessment*, conocido por sus siglas PISA, en América Latina y el Caribe sobre rendimiento académico y mostraron que la región se ubicó entre el tercio más bajo del ranking en ciencia. De ellos, Chile presenta el mejor desempeño con 477 puntos, por otro lado, República Dominicana se desempeña en la última posición del ranking global en ciencias con 322 puntos. Sin embargo, Perú se ubica en el puesto 64 del ranking global de 70 países participantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En cuanto a Lectura, a pesar de la mejora continua que se viene realizando en la actualidad, sigue siendo bajo. En ese sentido, Chile vuelve a liderar el ranking regional en este aspecto, a la vez mejoran su posición Brasil, Costa Rica y República Dominicana comparado con el ranking de ciencia, y el Perú se ubica en el puesto 63 del ranking global de los 70 países participantes. Y, en matemática el ranking de la región es el peor de las tres materias, Chile lidera el ranking en la región y República Dominicana se mantiene en la última posición, y el Perú se ubica en el puesto 62 del ranking global. En ese sentido, los autores explican que la diferencia entre Chile que lidera el ranking y República Dominicana que está último es de 115 puntos, esto equivale a casi cuatro años de escolaridad.

En Perú, exclusivamente, durante la década de los 90, se ha impulsado reformas educativas, de las cuales se ha ido desarrollando un sentimiento creciente de insatisfacción que se ha logrado con las reformas a partir de ese año. En ese sentido, se puede señalar las evaluaciones realizadas muestran problemas importantes de equidad y calidad en los logros de los estudiantes, tanto en comprensión de texto y matemática, en todos los grados evaluados, Miranda (2008).

En su análisis el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa – UMC (2005) resalta, que la mayor parte de los estudiantes se encuentra por debajo de conseguir un nivel adecuado del dominio de las capacidades evaluadas. En ese sentido, Barrientos (2011) manifestó que las autoridades a nivel nacional e institucionales se han preocupado por elaborar y difundir la utilización de estrategias pedagógicas que permitan elevar el nivel educativo de los educandos. Sería importante aquí pensar, si son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje las causantes de tan bajo desempeño o es, realmente, la motivación escolar, ya que esta constituye uno de esos factores psicoeducativos. En cuanto a la motivación escolar, esta se entiende como un proceso para dar inicio a una conducta, la cual se encuentra dirigida hacia el logro de una meta que, en este caso, junto al aprendizaje se da dentro del ámbito escolar (Edel, 2003); sin embargo, por lo general, ha sido asociada a un momento dentro de una sesión de aprendizaje que sirve de inicio o de entrada hacia la actividad central, que está dada por la búsqueda del logro de las capacidades planteadas. Además, cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y poder mejorarlo, se estudian los factores que pueden influir en él, generalmente, se toma en cuenta, los factores socioeconómicos; no obstante, en muchos casos, se excluyen los factores relacionados a la motivación escolar, autocontrol del alumnado y las habilidades sociales, que son las más importantes cuando se investiga el tema de éxito o fracaso escolar.

Por lo tanto, de continuar creyendo que las dificultades en el rendimiento académico se deben exclusivamente a los factores cognitivos o socioeconómicos y se dejan de lado los motivacionales, se correrá el riesgo de mantener en las aulas una población que atribuye su éxito o fracaso a factores externos.

1.2 Formulación del Problema

¿Cuáles son los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de educación secundaria del “Colegio Nuestra Señora de la Merced en Ate”?

1.2.1 Objetivos

1.1.2.1 Objetivo General

Determinar los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de educación secundaria del “Colegio Nuestra Señora de la Merced en Ate”

1.1.2.2 Objetivo Específico

1. Describir los **logros académicos** en los estudiantes de 1ro año de secundaria del “Colegio Nuestra Señora de la Merced en Ate”

2. Describir las **relaciones interpersonales** en los estudiantes de 1ro año de secundaria del “Colegio Nuestra Señora de la Merced en Ate”

1.3 Justificación e importancia

El presente estudio tiene como propósito aportar en el conocimiento teórico de los factores asociados al rendimiento académico, enfocado en los estilos atribucionales, con los cuales los alumnos explican su éxito o fracaso académico. Por tanto, los datos obtenidos en este estudio servirán de mucha ayuda en el colegio Nuestra Señora de la Merced, ya que a partir de ello la entidad podrá ejecutar el Programa de intervención elaborado en esta investigación.

Este estudio es relevante para dar sustento científico a la teoría de la atribución causal de Weiner esto permitirá conocer importantes indicadores, no solo para la educación escolarizada, principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en el desarrollo personal del individuo dentro de la sociedad, esto permitirá describir algunas diferencias individuales en el esquema atribucional del alumnado y como éste incide en su desempeño escolar, en las relaciones con sus pares y con los docentes.

Además, los resultados del presente estudio serán de utilidad para el campo de la psicología educacional, por cuanto en la especialidad tanto psicólogos como para educadores y tutores, puedan tener mayores elementos de juicio para ejercer su labor de orientador y ejecutar programas para desarrollar, en el estudiante de secundaria, estilos atributivos positivos a fin de prepararlo para la vida futura en su búsqueda del éxito personal.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de estudio

2.1.1 Internacionales

Carbonero, Román, Martín-Antón, Reoyo y Castro (2010) elaboraron una investigación titulada “Las atribuciones causales que hacen los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en asignaturas básicas”, sobre todo en Lengua y Matemáticas, realizado en Valladolid – España, ellos en su trabajo se plantearon el objetivo general de mejorar el rendimiento de los alumnos a través de la manipulación de las atribuciones que tanto éstos como sus profesores hacen del mismo, el estudio respondería a un diseño experimental concreto, en ello participaron 135 sujetos de 3º de enseñanza secundaria obligatoria, utilizaron la Escala de Atribución Causal y las calificaciones de los alumnos en la segunda evaluación. Los resultados obtenidos confirman la relación, si bien no es una explicación muy significativa, las atribuciones de los evaluados es poco adecuado dado que los factores lo atribuyen a causas internas, por otro lado, los éxitos a factores fuera de su control.

Inglés, Díaz – Herrero, García – Fernández, Ruíz – Esteban, Delgado y Martínez – Monteagudo (2012) realizaron un estudio sobre “Las autoatribuciones académicas: Diferencias de género y curso de estudiantes de educación secundaria” en España. Para ello, emplearon un diseño transversal. Su objetivo fue analizar las diferencias antes mencionadas y el papel predictivo de estas variables en las atribuciones causales académicas de los alumnos medidas a través de las escalas generales de la Sydney Attribution Scale (SAS). El cuestionario fue administrado a 2.022 estudiantes entre 12 a 16 años. Los resultados obtenidos indican que los chicos atribuyen su esfuerzo a su capacidad. Por otro lado, las mujeres atribuyen significativamente al esfuerzo, por último, se encontraron diferencias de curso académico en la mayoría de las atribuciones causales analizadas.

Luego Lagos, Inglés, Ossa, Gonzálvez, Vicent – Juan y García – Fernández (2016) Ellos investigaron sobre “Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria” en Chile, tuvieron como objetivo comprobar la relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico en lenguaje y matemáticas y la

ansiedad escolar en estudiantes de educación secundaria, mediante un diseño de corte transversal el cual permitió medir la evolución temporal de ambas variables, participaron 1314 estudiantes cuyo rango de edad osciló entre 13 y 17 años. Utilizaron el inventario de ansiedad escolar (IAES) y las atribuciones causales con la Sydney Attribution Scale (SAS). Los resultados presentan que los estudiantes que atribuyeron menos sus éxitos y fracasos a causas externas en lenguaje lograron medias más altas de ansiedad escolar. Sin embargo, presentaron mayor ansiedad escolar los sujetos que atribuyeron menos sus éxitos a la capacidad en matemáticas y más sus fracasos a la falta de capacidad tanto en matemáticas como en lenguaje. Para finalizar, los estudiantes que atribuyeron más sus éxitos al esfuerzo en lenguaje mostraron puntuaciones medias más altas en ansiedad escolar. Concluyen que los datos coinciden con hallazgos anteriores y alertan acerca de la necesidad de atender estas problemáticas en los procesos pedagógicos.

Redondo, Ingés y García – Fernández (2014) investigaron sobre “La conducta prosocial y autoatribuciones académicas en educación secundaria obligatoria” en una muestra de 2.022 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 16 años. La conducta prosocial fue medida con el Teenage Inventory of Social Skills y las auto atribuciones académicas fueron medidas mediante la Escala de Atribución Causal de Sydney (Sydney Attribution Scale, SAS; Marsh, 1984). En cuanto a los resultados obtenidos en lenguaje, los estudiantes prosociales atribuyen significativamente el éxito a la capacidad, el esfuerzo y, en menor medida, a causas externas, por otro lado a la asignatura de matemáticas, los estudiantes prosociales atribuyeron el éxito significativamente más al esfuerzo y significativamente menos a causas externas, mientras que atribuyeron el fracaso significativamente más a la falta de esfuerzo.

2.1.2 Nacionales

Matalinares, Yaringaño, Sotelo, Sotelo, Arenas, Díaz, Dioses, Encalada, Tipacti, Bazán, Huari (2010), ellos investigaron “La relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana” tuvo como objetivo estudiar la relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, mediante un diseño transeccional correlacional y comparativo. Participaron 364 sujetos de ambos sexos, de 4.º y 5.º grado de educación secundaria. Utilizaron el Cuestionario de

Estilos Atribucionales y el inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb. Los resultados hallaron relación significativa entre las áreas que componen el aprendizaje experiencial y los estilos atribucionales. Entre los resultados más importantes, se halló en el caso de los estilos atribucionales en el área de relaciones interpersonales, se presenta una preferencia por la Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, así mismo se usa en menor medida la creencia sobre Externalización del fracaso.

Tueros (2012), realizó una investigación titulada “Los valores interpersonales y su relación con los estilos atributivos en estudiantes de quinto grado de secundaria” tuvo como objetivo establecer la relación entre los valores Interpersonales y los estilos atributivos de estudiantes del 5to año de secundaria, utilizó un método descriptivo correlacional, participaron 400 alumnos distribuidos proporcionalmente. La investigación se llevó a cabo, utilizando el Cuestionario de estilos atributivos y el Cuestionario de Valores Interpersonales SIV. Su hallazgo indica que existe correlación significativa entre los distintos valores interpersonales Soporte, Conformidad, Reconocimiento e Independencia con los Estilos Atributivos en el Área de Logros Académicos y Relaciones Interpersonales. Por el contrario, no se obtuvieron correlaciones significativas entre los Valores Interpersonales Benevolencia y Liderazgo con los Estilos Atributivos en las Áreas de Logros Académicos y Relaciones Interpersonales.

Jaimes (2014) investigó el tema de “Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima metropolitana”; su objetivo principal fue examinar la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales. Mediante un diseño descriptivo correlacional, de corte transversal. Se utilizaron dos instrumentos, la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora (ECLE – 3) y el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT), en una muestra intencional de 208 alumnos de tercero de secundaria de Lima Metropolitana. Sus resultados obtenidos señalan que el rendimiento en comprensión lectora se relacionó significativamente, en sentido negativo, con los estilos de atribución del fracaso al profesor y la externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; además, se encontraron diferencias significativas en el rendimiento en comprensión lectora entre alumnos de tercer año de secundaria de instituciones estatales y particulares, a favor de los segundos. De acuerdo a estos se concluye que a mayor

presencia de estilos atribucionales que refieren los fracasos académicos a factores ajenos a sí mismos, se tiende a mostrar menor rendimiento en comprensión lectora.

Gutiérrez (2017) investigó el tema de “Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017” el objetivo del estudio es correlacionar la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria, con una muestra de 233 sujetos. Su resultado principal es la correlación baja entre comprensión lectora y la escala de atribución del éxito al esfuerzo.

2.2 Fundamentos teóricos

2.2.1 Antecedentes históricos

La motivación es un proceso por donde las personas suelen dirigir sus esfuerzos hacia el logro o la consecuencia de determinadas metas u objetivos, para lograr la realización de una específica actividad. (Escobar y Aguilar, 2002). Al respecto de la motivación existen tres perspectivas fundamentales: la conductista, la humanista y la cognitiva. (Santrock, 2002).

2.2.1.1 Perspectiva Conductual

La perspectiva conductista indica que la motivación en las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas (Santrock, 2002); es decir, la utilización de incentivos agrega interés y motivación a la conducta teniendo como resultado comportamientos adecuados y la distancia de aquellos considerados inapropiados. (Naranjo, 2009).

De acuerdo con lo anterior Trechera (2005) explica el empleo de incentivos partiendo del supuesto de que:

“Las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable” (p. 3).

En ese sentido existen diferentes métodos como lo describe Naranjo (2004) los refuerzos positivos se utilizan para aumentar la probabilidad de repetir una conducta adecuada; por otro lado, el refuerzo negativo o estímulo aversivo se elimina un estímulo aversivo (por ejemplo, lavar los baños) para poder lograr una conducta y sea eficaz siempre deben ir combinado con reforzamiento positivo. Otro método es extinción, consiste en dejar de reforzar una conducta disminuyendo la probabilidad que se repita; por último, método de castigo se presenta una consecuencia aversiva a la aparición de una conducta inadecuada.

2.2.1.2 Perspectiva humanista

Esta perspectiva resalta la capacidad de la persona para alcanzar su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino (Naranjo, 2004), la teoría de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow es la más conocida (García, 2008).

En concordancia con Abraham Maslow, las necesidades se satisfacen en un orden, primero las necesidades básicas y luego las necesidades más altas (Santrock, 2002): Necesidades fisiológicas (satisfacer las necesidades mínimas vitales), Necesidades de seguridad (asegurar la sobrevivencia), Necesidades de amor y pertenencia (las personas experimentan la necesidad de relacionarse), Necesidad de estima (sentirse bien acerca de sí mismo) y por último, Necesidad de autorrealización según Valdés (2005) se le conoce como Necesidad de crecimiento (necesidad de crecimiento personal, lo que la persona le agrada y poder lograrlo).

2.2.1.3 Perspectiva cognitiva

En la corriente cognitiva, la motivación se basa en la premisa que toda persona nace con la condición de ser activa y curiosa, por lo cual se encuentra en la constante búsqueda de la información para solucionar desafíos del día a día, siendo el pensamiento un determinante de la conducta (García L. J., 2006). En cuanto a esta perspectiva, Tolman introduce primero el constructo hipotético de motivación, su raíz etimológica proviene del verbo latino moveré, que

puede interpretarse como “moverse” o “estar listo para la acción”, proponiendo que un motivo es un componente de la conciencia que determina un acto, estimulando en la persona la práctica de una determinada acción (Bravo, 2009).

2.2.2 Teoría de la atribución

Su teórico más importante es Heider, publicó en el año 1958 su obra “The Psychology of Interpersonal Relations”, planteando que el hombre está motivado para ingresar en las causas de los hechos y comprender su ambiente (García L. J., 2006). Este planteamiento tuvo inicialmente dos supuestos básicos: primero, las personas se cuestionan espontáneamente por las causas de lo que le ocurre o ve que le ocurre a los demás, y segundo, estas atribuciones causales influyen en su comportamiento futuro; a raíz se generaron controversias para la aceptación de los mismos (Bornas, 1988).

Otra contribución al desarrollo de las atribuciones causales, fue el concepto de “lugar de control”, utilizado inicialmente por Rotter en 1954 (García L. J., 2006). Dicho término hace referencia a como la causalidad percibida por el individuo en los resultados de rendimiento, estos pueden ser: a) control interno, el individuo se percibe como responsable de su propio rendimiento, o b) de control externo, el individuo se percibe como responsable del rendimiento de otros, a la suerte o a situaciones que escapan del control personal. La dimensión “lugar de control” explica la diferencia entre las personas que piensa tener bajo control las situaciones y, por el otro lado, a las personas que tienden atribuir lo que les sucede a causas externas fuera de su control, en palabras de Rotter:

“Por lo que respecta al ámbito de la conducta normal cabe suponer que las personas que piensan que las vivencias de éxito dependen de controles externos se comportarán pasivamente frente al entorno... Forman parte de las personas con un fuerte convencimiento del control interno, por el contrario, las que creen en sus propias capacidades para cambiar su entorno” (Rotter, 1966)

Weiner (1974) reúne las propuestas de Heider y Rotter acerca de los factores utilizados para la explicación de la atribución causal y la motivación del rendimiento. De la teoría de la conducta de Heider vincula los factores de influencia internos y externos con la dimensión “lugar de control” de Rotter.

2.3 Atribuciones causales

El constructo de atribuciones causales se encuentra relacionado con el logro de una meta, hace referencia a las causas percibidas en la búsqueda del éxito o fracaso de una conducta dirigida.

Las dimensiones más aceptadas o las que hay que utilizar, según Weiner (1974) es la de internalidad – externalidad y estabilidad – inestabilidad con cuatro elementos importantes a la motivación de logro: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, azar: (Ver Tabla N° 1)

Tabla 1

Clasificación bidimensional de las atribuciones causales

	INTERNA	EXTERNA
ESTABLE	Capacidad	Dificultad de tarea
INESTABLE	Esfuerzo	Suerte

Fuente: Bornas, 1988, p. 207 61

De estos factores de atribuciones, a juicio de Weiner (1947), el que se atribuye el resultado de una acción depende de estímulos claves percibidos en la situación; respecto a las situaciones de rendimiento, menciona los siguientes: Capacidad, números de éxitos, porcentaje de éxitos dificultad de la tarea, etc. Dificultad, características objetivas de la tarea, normas sociales, etc. Suerte, casualidad o unicidad del resultado, características objetivas de la tarea. Esfuerzo, resultado, tensión muscular, sudor, etc.

De los factores mencionados, Rosenbaum (1972) añadió después una tercera dimensión: la de intencionalidad – inintencionalidad, que al ser tomada por Weiner se transformó en la dimensión de controlabilidad – incontrolabilidad. Obteniendo una clasificación de la taxonomía tridimensional, que posteriormente fue ampliamente utilizada en diversos estudios del área educativa (Ver Tabla N° 2).

Tabla 2

Taxonomía tridimensional de las atribuciones causales

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDA	
		Estables	Variables
Internas	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
Externas	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Fuente: García L. J., 2006, p.226

Para Weiner en 1992 y 1994, las tres dimensiones que tiene implicancia para la motivación se explicarían de la siguiente manera: a) el lugar de control parece estar relacionado con sentimientos de autoestima, de modo que si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, entonces el éxito llevará sentimiento de orgullo y aumento de la motivación; en caso contrario, si el fracaso se atribuye a factores internos, disminuirá la autoestima; b) la estabilidad parece guardar relación con las expectativas sobre el futuro, pues si el éxito o fracaso se atribuyen a causas estables como la habilidad o la dificultad de la tarea en el futuro se esperará que se repitan los mismos resultados, de éxito o fracaso según sea el caso; en cambio, si se atribuyen a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, cuando vuelva a encontrarse con similares tareas se espera o desea que ocurran cambios; c) la controlabilidad, que puede entenderse como responsabilidad, se encontraría

relacionada con reacciones emocionales; por ejemplo: si fracasamos en algo que creemos puede controlarse sentimos culpa, pero sentimos orgullo si tenemos éxito (Woolfolk, 1999)

Según Pintrich y Schunk en el 2006 las atribuciones causales son consideradas uno de los tres constructos generales respecto a la motivación escolar, como vemos en el siguiente listado: a) autoeficacia académica, conformada por las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para realizar una tarea, por ejemplo: percepción de competencia, autoeficacia, control, atribuciones; b) motivación de logro, explicada por el valor que se le asigna al logro incluyendo la valoración de la meta del alumno y sus creencias sobre la importancia e interés en la tarea, por ejemplo: metas, interés, valor; c) atribución causal al logro, el cual es un componente de carácter afectivo que considera las consecuencias derivadas de la realización de una tarea en términos de éxito o fracaso, por ejemplo: ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa (Lagos, y otros, 2016). En ese sentido Woolfolk manifiesta:

“La motivación para aprender se fomenta cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, las metas resultan un reto personal, el individuo se concentra en la tarea, tiene orientación al dominio, atribuye sus éxitos y fracasos a causas controlables y cree que la habilidad puede mejorar” (Woolfolk, 1999.392).

Consecuentemente, los factores que influirían en la disminución de la motivación escolar serían: a) fuentes de motivación extrínsecas, como las recompensas, la presión social, el castigo, entre otros factores ambientales; b) metas de desempeño, tienen como propósito que el desempeño sea aprobado por los demás, el individuo tiende a seleccionar metas muy fáciles o muy difíciles; c) orientación hacia el ego, el interés gira en torno a cómo quedará ante los demás; d) motivación para evitar el fracaso, que predispone a la ansiedad; e) atribución causal de los éxitos y fracasos a causas incontrolables; y f) noción estática respecto a sus creencias sobre la habilidad, considerando a la habilidad como un rasgo estable e incontrolable (Woolfolk, 1999).

2.3.1 Atribuciones causales de éxito y fracaso

Principal autor de las atribuciones es Weiner en el 2000, postuló que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos especialmente a cuatro elementos: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea

y suerte. Estas se diferencian en su clasificación, tres dimensiones: locus de causalidad (interno/externo), locus de estabilidad (estables/inestables), locus de controlabilidad, que van a configurar lo que se conoce como estilos atribucionales (Moreano, 2005).

De los trabajos de Weiner respecto a la teoría atribucional de la motivación y considerando el modelo de desesperanza aprendida de Seligman en 1975, propone una taxonomía diferente para el constructo denominado “estilo explicativo o atribucional”. Considera que las dimensiones que lo conforman son: a) la internalidad – externalidad, relacionado con el grado de responsabilidad que uno mismo se asigna por la ocurrencia del suceso; b) la estabilidad – inestabilidad, entendida cuando la duración de la causa está presente a lo largo del tiempo, o, por lo contrario, ser transitorio; c) la globalidad – especificidad, cuando un suceso de la vida de la persona es dominado en todos los aspectos o específico a ciertas circunstancias (Woolfolk, 1999).

Según Peterson y Seligman los estilos atribucionales pueden ser de dos tipos (Chavéz, Calderón & Hidalgo, 2008):

- Estilo explicativo pesimista: Explica los sucesos negativos de la vida cotidiana, con una causa interna, estable y un efecto global en todos los ámbitos de la vida de la persona.
- Estilo explicativo optimista: Explica los sucesos negativos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico al ámbito concreto que afecta.

Ambos estilos tienen sus orígenes en tres factores: primero, en el análisis causal por observación del niño o niña que ven modelar a sus padres cotidianamente, segundo, la forma de crítica de los padres que realizaban hacia el niño o niña y, por último, las situaciones de pérdida o traumas en períodos críticos del desarrollo por Seligman (Chavéz, Calderón & Hidalgo, 2008):

Se puede deducir que el impacto del estilo pesimista en la vida de la persona será negativo, Peterson manifiesta las consecuencias que este tipo de estilo puede tener en la salud y en la vida cotidiana: depresión, bajas calificaciones en el colegio, bajo desempeño laboral, soledad, salud física deteriorada (Vicuña, 2001). De igual forma, Reeve señala que las personas con un estilo pesimista tienden a obtener las peores notas en la universidad, expresan poca expresividad en la

conversación, deja de lado el trabajo y presentan pensamientos depresivos y asociados con el suicidio (Chávez, 2007)

2.3.2 Estilos atribucionales en el ámbito académico

El rendimiento académico solo no es resultado de los aspectos cognitivos, también, existen elementos no cognitivos, afectivos, que inciden con una importancia elevada en el rendimiento (Ugartetxea, 2001).

En cuanto a las atribuciones causales con el rendimiento académico se puede identificar dos perspectivas, una más elaborada teóricamente, y la otra menos cohesionada. Respecto a la primera perspectiva, se ubican los trabajos elaborados por Weiner acerca de la teoría atribucional en la motivación de logro y sus manifestaciones conductuales. Dicho modelo ha servido de base a diferentes estudios respecto al aprendizaje tomando en cuenta aspectos afectivos motivacionales como la metas, las creencias, las atribuciones y las expectativas (Bornas, 1988).

Según este enfoque teórico, la causalidad de un éxito o fracaso empieza con la cadena que inicia en los antecedentes, como son la información, historia de éxito/fracaso, tareas parecidas, entre otros; luego sigue con las causas del éxito/fracaso, que son las atribuciones, las dimensiones en las que se encuentran las causas, cambios que generan en las expectativas y emociones del sujeto; y para cerrar la cadena, las manifestaciones conductuales, entre las que se podrían dar: persistencia ante las tareas y dificultades, búsqueda de alternativas, resistencia a la extinción, entre otros, obteniendo al final los niveles de rendimiento académico (Bornas, 1988).

Por ejemplo, la secuencia de motivación cuando el fracaso se atribuye a la falta de habilidad y está se considera incontrolable, se representaría con el siguiente esquema (Woolfolk 1999): Se produce el fracaso, el sujeto atribuye el fracaso a la falta de habilidad (“es incontrolable”), por ello no se considera responsable y siente vergüenza, finalmente disminuye su rendimiento.

Por el contrario, si el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo, la secuencia sería (Woolfolk, 1999): Se produce el fracaso, el cual se atribuye a la falta de esfuerzo (“es controlable”), se considera responsable y siente culpa, finalmente mejora su desempeño en la próxima oportunidad.

En relación a la segunda perspectiva, en las investigaciones sobre atribuciones causales en el ámbito académico resaltan los resultados de diversos estudios que no tienen una teoría, pero contribuyen con hechos relevantes para la teoría atribucional en el ámbito académico. Sus principales hallazgos se pueden resumir de la siguiente forma (Bornas, 1988):

- Por su orientación de logro los sujetos responden de diferente manera a las experiencias de fracaso.

- Están relacionadas a las atribuciones causales, a las autoinstrucciones y a las estrategias de solución de problemas, por medio de su orientación de logro.

- Aquellos quienes atribuyen su fracaso intelectual al poco esfuerzo realizado, suelen aumentar su esfuerzo ante una tarea, que puede ser difícil o un nuevo fracaso, y además regulan su conducta con verbalizaciones. Dicha conducta es conocida como “orientación al dominio”.

- Quienes atribuyen el fracaso a la falta de capacidad o a factores externos, ante una tarea difícil o un nuevo fracaso, tienden a abandonar la tarea y hacen comentarios irrelevantes para la solución de la tarea. A estos sujetos se denomina “indefensos”.

- Las orientaciones al dominio y a la indefensión están relacionadas al género, siendo la primera más frecuente en los sujetos varones y la segunda en las mujeres.

- Además, existe relación con factores como las características de la tarea o área académica. Por ejemplo, las matemáticas requieren mayor orientación al dominio, siendo la otra orientación perjudicial en esta área; sin embargo, las áreas verbales permiten más desarrollar la orientación a la indefensión.

2.4 La adolescencia como etapa de desarrollo

En cuanto al desarrollo de la adolescencia, varios autores consideran que es la etapa que señala la transición de la niñez a la adultez, y abarca el periodo entre los 12 a los 20 años. El inicio de la adolescencia se considera que empieza con el cambio físico, como la pubertad, hasta que su final está definido por hitos psicológicos o sociales, como el asumir su independencia económica. La adolescencia se caracteriza por distintos cambios en el aspecto físico, intelectual, psicológico y social, y tener la presencia de sentimientos de confusión y conflictos. Todo lo anterior estaría asociado a cambios hormonales y diferencias en el funcionamiento cerebral (Davis & Palladino, 2008; DeAngelis, 2004; Simpson, 2001).

En cuanto al desarrollo cognitivo, en la obra de Piaget los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales, donde los característico de la etapa, es la capacidad de pensar en términos de posibilidades, lo contrario sucede en la realidad concreta de las etapas anteriores. La forma del pensamiento abstracto es la capacidad de pensar sobre un tema en términos generales, y a partir de ellos realizar deducciones que apunten a aspectos específicos. Las operaciones formales se caracterizan por tener la posibilidad de comprender y coordinar ideas abstractas con mayor efectividad, construir hipótesis, proyectar pensamientos al futuro y construir filosofías (Davis & Palladino, 2008; Simpson, 2001).

Se adquiere una mayor habilidad para comprender las relaciones humanas y “ponerse en el lugar de otra persona”. Eso convierte al adolescente en alguien de ser capaz de tomar en cuenta su propia perspectiva y al mismo tiempo la de los demás. Por lo tanto, toma en cuenta su habilidad para utilizar estrategias más sofisticadas para resolver conflictos y problemas de interacción, ser cauteloso con los riesgos y alcanzar sus metas. Estos cambios psicológicos y cognitivos no se adquieren con la edad, para ello es necesario que se brinden oportunidades educativas y ambientes propicios para la estimulación de tales capacidades. (Davis & Palladino, 2008; Simpson, 2001).

2.5 Definición de Concepto

2.5.1 Estilos atribucionales

Para Weiner y Tapias, son las distintas causas a las que se le puede atribuir a una propia conducta, se define en relación a dimensiones causales: interno – externo, estable – variable, controlable – no controlable, con las implicancias que esto conlleva cuando se trata de predecir un comportamiento (García, 2006).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño utilizado

3.1.1. Tipo y enfoque

La presente investigación es de tipo descriptivo, lo cual va a permitir ser específicos con las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, solo teniendo como objetivo medir o recoger información de manera independiente o conjunta con otras variables (Hernández et al., 2014).

3.1.2. Diseño de investigación

La investigación se realizó bajo el diseño no experimental con un corte transversal, donde la variable a estudiar no es manipulada y eso permite poder observar cómo se presenta en un contexto natural para luego analizarla, éstas no son provocadas por el investigador intencionalmente (Hernández *et al.*, 2014).

Por lo que pertenece a un corte transversal descriptivo, en el cual se recolectan datos en un solo momento dado, su propósito es describir variables y analizarlas su incidencia e interpretación en el contexto que se presenta (Hernández *et al.*, 2014).

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

Con respecto a la población de este estudio, en el primer año de secundaria se encuentra matriculados 205 (109 varones y 96 mujeres) estudiantes durante el año 2017 en el Colegio Particular Mixto Nuestra Señora de la Merced en Ate.

3.2.2. Muestra

La muestra seleccionada es de modo probabilística o dirigida, el proceso no se basa en fórmulas de probabilidad, más bien obedecen a criterios del investigador o investigadores (Hernández *et al.*, 2014). En tal sentido, la muestra es de 144 (74 varones y 70 mujeres) estudiantes de 1er año de secundaria. La tabla 3 se aprecia los resultados de la distribución de la muestra seleccionada según el sexo. Del total de los evaluados se aprecia que los 74 varones representan un 51,4% de la muestra seleccionada, mientras que, la diferencia son mujeres.

Tabla 3 *Estudiantes del 1er año de secundaria*

	N°	%
Hombre	74	51.4%
Mujer	70	48.6%
Total	144	100%

En la tabla 4, de los 144 participantes seleccionados su edad fluctúa entre los 12 a 13 años de edad, como mínimo y máximo, de los participantes. De las edades de cada participante obtiene una media de 12.42.

Tabla 4 *Edad cronológica de los participantes*

	N
Total	144
Media	12,42
Mínimo	12

Máximo	13
---------------	----

3.3 Criterios de selección

De la siguiente forma se seleccionaron a los participantes para la evaluación. En la tabla 5, se encuentra los criterios tomados en cuenta para seleccionar la muestra, criterio excluyente es decir no son seleccionados y criterio no excluyente sí son seleccionados.

Tabla 5

Criterios utilizados para la selección de la muestra.

Excluyente	No excluyente
Estudiantes de 2do a 5to año de secundaria.	Estudiantes de 1er año de secundaria.
Estudiantes que no asistieron el día de la evaluación	Matriculados en el año académico 2017.
Los que no marcaron.	Asistentes en el día de la evaluación.
Estudiantes que no realizaron la prueba de manera adecuada.	Estudiantes que llenen bien el cuestionario

3.4 Identificación de la variable y su operacionalización

3.4.1 Estilos atributivos

La variable en estudio son los estilos atribucionales, busca evaluar los patrones atribucionales en el ámbito educativo de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.

3.3.1. Operacionalización de la variable

En la tabla 6 se muestra la operacionalización de la variable, para poder comprender el estudio con mayor facilidad. Se puede observar que cuenta con 2 dimensiones, una de área de logros académicos y la otra área de relaciones interpersonales

Tabla 6

Operacionalización de la variable Estilos Atributivos.

Variable	Definición teórica	Dimensiones	Indicadores	Item
Estilos atributivos	El cuestionario propuesto por Tapia y Sanchez (1992), adaptado en el Perú por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009) para evaluar los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.	Logros académicos	Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos	8 preguntas
			Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	6 preguntas
			Atribución del éxito académico a la habilidad	6 preguntas
			Atribución del fracaso al profesor	6 preguntas
			Atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	6 preguntas
			Externalización e incontrolabilidad del fracaso	6 preguntas

	académico por su atribución a la mala suerte	
	Atribución del fracaso a la falta de habilidad	4 preguntas
Relaciones interpersonales	Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales	7 preguntas
	Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo	6 preguntas
	Externalización del éxito en las relaciones interpersonales	6 preguntas
	Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad	5 preguntas
	Externalización del fracaso	7 preguntas

3.5 Técnicas e instrumentos de evaluación

3.5.1 Técnicas

Son dos tipos de fuentes de recolección de información para Bernal (2010); existen las fuentes primarias o de información directa, se obtiene de la aplicación de encuestas a la muestra, de igual forma se utiliza técnicas de observación y entrevista. Las fuentes secundarias o información indirecta, son todas aquellas que ofrecen información sobre el tema como fuentes bibliográficas y estadísticas, pueden ser revistas, libros, trabajos de investigación.

3.5.2 Instrumento de evaluación

Para el proceso de recolección de datos se utilizó un instrumento de evaluación propiedades psicométricas probadas, la escala que se utilizó para el presente estudio fue: Cuestionario de Estilos Atributivos (CEA) propuesta por Tapia y Sánchez (1992), la ficha técnica es la siguiente:

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario de Estilos Atributivos (CEA)

Autores: Alonso Tapia y Sánchez García (1992)

Adaptación peruana: Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009)

Número de ítems: 68 ítems se agrupa en 12 escalas, 7 para logros académicos y 5 para relaciones interpersonales.

Administración: Colectiva e individual

Duración: 45 minutos aproximadamente

La prueba se encuentra constituida por las siguientes áreas (Matalinares, Tueros y Yaringaño; 2009):

Logros académicos:

- **Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos.** Refiere a la atribución de los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto no controlables por él, a saber, la suerte y otras personas.

- **Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.** Refiere al fracaso académico, resultado que se atribuye a la falta de esfuerzo; causa normalmente percibida como interna, variable y controlable.
- **Atribución del éxito académico a la habilidad.** En estos elementos el éxito se atribuye a causa interna, variable y controlable.
- **Atribución del fracaso al profesor.** Estos elementos hacen referencia a la atribución del fracaso al profesor. Al igual que en otros factores, incluye todos los elementos generales y específicos que se esperaba que estuviesen relacionados. Este factor se percibe como una causa normalmente percibida como externa y no controlable.
- **Atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.** Causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable.
- **Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.** Esta escala incluye aspectos específicos de una atribución a la mala suerte, lo cual es considerado como una causa externa, inestable y no controlable
- **Atribución del fracaso a la falta de habilidad.** El fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad. Causa normalmente percibida como interna, estable y no controlable.

Relaciones interpersonales:

- **Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.** Hace referencia a la atribución fracaso en las relaciones interpersonales a causas internas – falta de esfuerzo o de habilidad.
- **Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.** Hacen referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, éste es el nombre es el nombre que hemos dado a este factor.
- **Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.** En estos elementos el fracaso se atribuye a la falta de habilidad y el éxito se atribuye a la misma causa o a causas externas como la suerte o los otros (resto de los elementos).
- **Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.** Estos elementos hacen referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y a las otras personas. Refleja la tendencia a internalizar el éxito, que se atribuye a la habilidad.

- **Externalización del fracaso.** El contenido hace referencia a la atribución del fracaso a la mala suerte o a acción de otras personas, esto es, a causas externas.

Análisis de resultados psicométricos.

Los autores del cuestionario original realizaron el método de consistencia interna para establecer la confiabilidad, donde obtuvieron los siguientes coeficientes de confiabilidad: a) para el área de logros académicos, en la escala 1: 0,84; escala 2: 0,76; escala 3: 0,71; b) en el área de relaciones interpersonales, en la escala 1: 0,81; escala 2: 0,77. Respecto a la validez del contenido fue realizada a través de la validación por jueces, obteniendo un V de Aiken como resultado coeficientes iguales o mayores que 0,78 con una probabilidad asociada de 0,48, que fue aceptada por los jueces (Alonso y Sánchez, 1992).

Validez

Para la adaptación psicométrica a la población peruana del cuestionario se realizó la validez de contenido por criterio de jueces, ellos analizaron la aprobación o desaprobación de las modificaciones lingüísticas a los ítems para un lenguaje apropiado al medio. Casi la totalidad de los ítems alcanzó un coeficiente V igual o superior a 0,88, solamente uno de los ítems presentó un coeficiente V de 0,50 por lo que fue descartado (Matalinares, Tueros y Yaringaño, 2009).

Confiabilidad

De las 71 correlaciones posibles entre ítems y escalas, tenemos 68 correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$), siendo todas ellas positivas. Existen 3 correlaciones menores a 0,4 (ítems 23, 69, 71), las cuales no serán incluidas en el test final. El alpha de Cronbach calculado es 0,662 de modo que se puede decir que los puntajes obtenidos son confiables (Matalinares, Tueros y Yaringaño, 2009).

Para el presente estudio se procedió a establecer un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de .799 (ver tabla 7) lo cual nos indica es un coeficiente bueno, mientras que en la tabla 7 vamos

observar el alfa si el elemento es eliminado, y respecto a la correlación de elementos corregida no se encuentra resultados en negativo. Lo cual nos permite usar el instrumento para el trabajo de investigación.

Tabla 7*Estadísticos del total de elementos*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Escala 1 Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito	125,90	350,858	,614	,767
Escala 2 Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	131,86	396,946	,268	,800
Escala 3 Atribución del éxito académico a la habilidad	132,84	392,639	,346	,793
Escala 4 Atribución del fracaso al profesor	137,20	377,882	,428	,786
Escala 5 Atribución del éxito al esfuerzo	127,31	405,083	,229	,803
Escala 6 Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	133,82	372,387	,444	,785
Escala 7 Atribución del fracaso a la falta de habilidad	137,33	371,942	,460	,783
Escala 8 Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales	133,71	370,096	,438	,786

Escala 9 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo	128,49	358,895	,595	,770
Escala 10 Externalización de éxito en las relaciones interpersonales	130,08	376,463	,455	,784
Escala 11 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad	133,71	367,663	,511	,778
Escala 12 Externalización del fracaso	128,24	356,899	,506	,779

Alfa: 0.799

CAPÍTULO IV

PROCESAMIENTO, PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Procesamiento de resultados

Luego de recolectar información con el cuestionario de estilos atributivos (CEA) se procedió a: tabular la información codificada y transferirla a una base de datos computarizada (IBM SPSS 22 y MS Excel 2016).

4.2 Presentación de resultados

Tabla 8

Estudiantes por edad

	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válido	12	84	58,3
	13	60	41,7
	Total	144	100,0

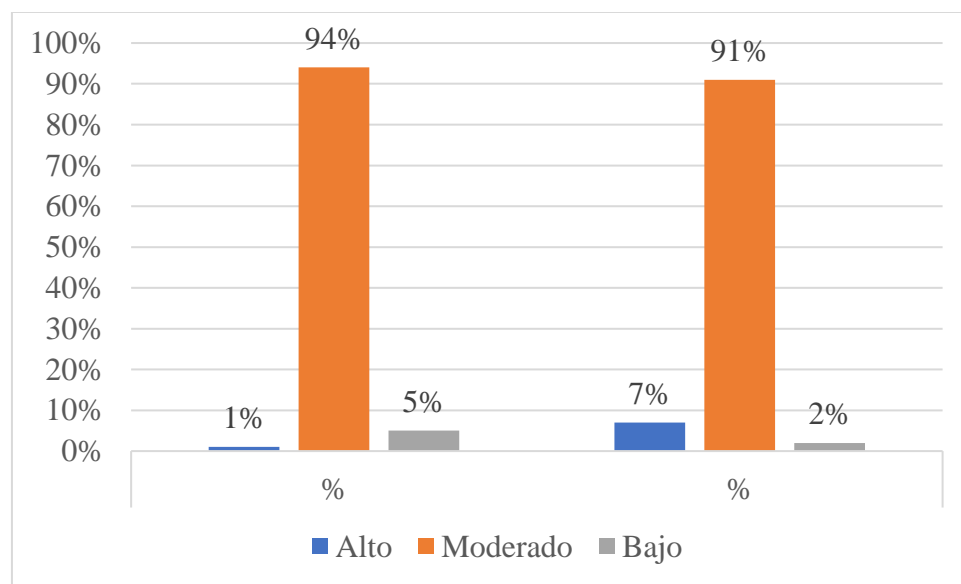
En la tabla 8 se puede apreciar de los 144 participantes que representan el 100 %, un 58,3 % son de 12 años de esas entre hombres y mujeres, mientras que la diferencia un 41,7% que son 60 participantes entre hombres y mujeres son de 13 años.

Existen 2 dimensiones en los estilos atributivos, uno es logro académico y el otro es de relaciones interpersonales, con un total de 12 escalas, son 7 y 5 respectivamente.

Tabla 9

Análisis de frecuencia general de los estilos atributivos

	LOGROS ACADÉMICOS		RELACIONES INTERPERSONALES	
	F	%	f	%
Alto	1	1	10	7
Moderado	136	94	131	91
Bajo	7	5	3	2
Total	144	100	144	100

*Figura 1 Porcentaje de los estilos atributivos*

Se puede apreciar en la tabla 9 y figura 1 que el puntaje más alto pertenece a la categoría moderado con un 94 % y en la categoría bajo con un 5%; en el área de logros académicos; por otro lado, se obtuvo un 91% en la categoría moderado y un 7% logra alcanzar la categoría alto; en el área relaciones interpersonales. En conclusión, el área de logros académicos es el que más predomina.

Tabla 10

Nivel de distribución de las escalas de logro académico

	ESCALA 1		ESCALA 2		ESCALA 3		ESCALA 4		ESCALA 5		ESCALA 6		ESCALA 7	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	10	7	42	29	21	15	3	2	97	67	13	9	24	17

Moderado	132	92	97	67	112	78	62	43	47	33	111	77	74	51.
Bajo	2	1	5	4	11	7	79	55	0	0	20	14	46	32
Total	144	100	144	100	144	100	144	100	144	100	144	100	144	100

Escala 1 Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, Escala 2 Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, Escala 3 Atribución del éxito académico a la habilidad, Escala 4 Atribución del fracaso al profesor, Escala 5 Atribución del éxito al esfuerzo, Escala 6 Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte, Escala 7 Atribución del fracaso a la falta de habilidad

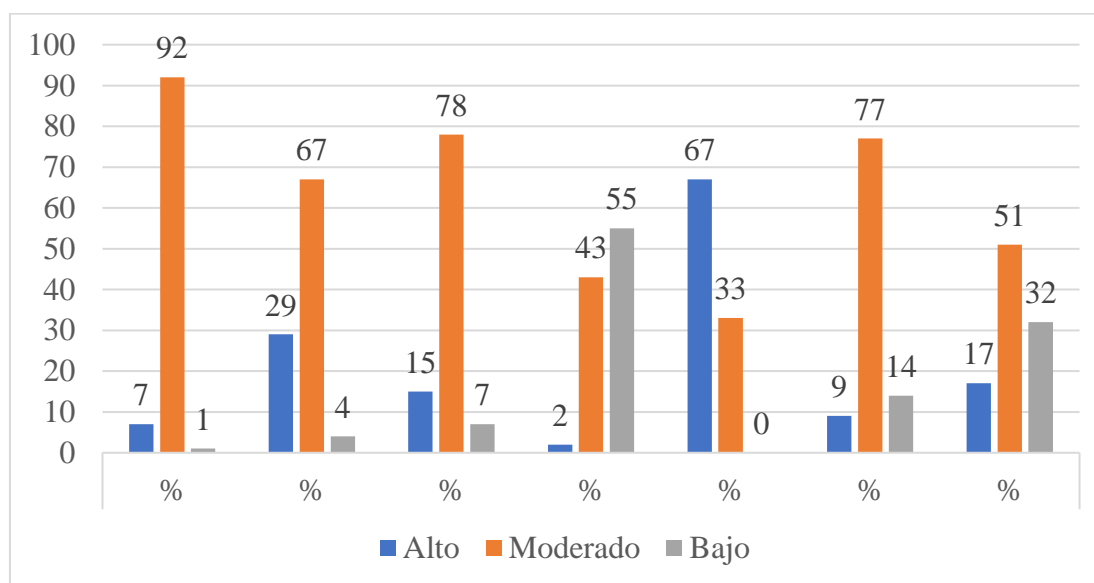


Figura 2 Porcentaje de los logros académico

Tal como observamos en la tabla 10 y figura 2, existen 7 escalas en el área de logros académicos, se observa que, hay un 92% de los estudiantes alcanzan un nivel de moderado en la escala 1 externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito, de igual forma llega a un 78 % en la escala 3 atribución del éxito académico a la habilidad y un 77% en la escala 6 externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. Las únicas que llega a un nivel alto es la escala 5 atribución del éxito al esfuerzo con 67% y un 29% en la escala 2 atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, mientras que, las únicas que llegan a un nivel bajo es la escala 4 atribución del fracaso al profesor y la escala 7 atribución del fracaso a la falta de habilidad, con un 55 % y 32 % respectivamente. Cabe resalta que solo en la escala 5 atribución del éxito al esfuerzo ninguno considera tener nivel bajo.

En cuanto a la dimensión de las relaciones interpersonales los resultados encontrados son:

Tabla 11

Nivel de distribución de las escalas de relaciones interpersonales

	ESCALA 8		ESCALA 9		ESCALA 10		ESCALA 11		ESCALA 12	
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Alto	20	14	68	47	39	27	16	11	29	20
Moderado	105	73	73	51	103	72	96	67	109	76
Bajo	19	13	3	2	2	1	31	22	6	4
Total	144	100	144	100	144	100	144	100	144	100

Escala 8 Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, Escala 9 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, Escala 10 Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, Escala 11 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y Escala 12 Externalización del fracaso.

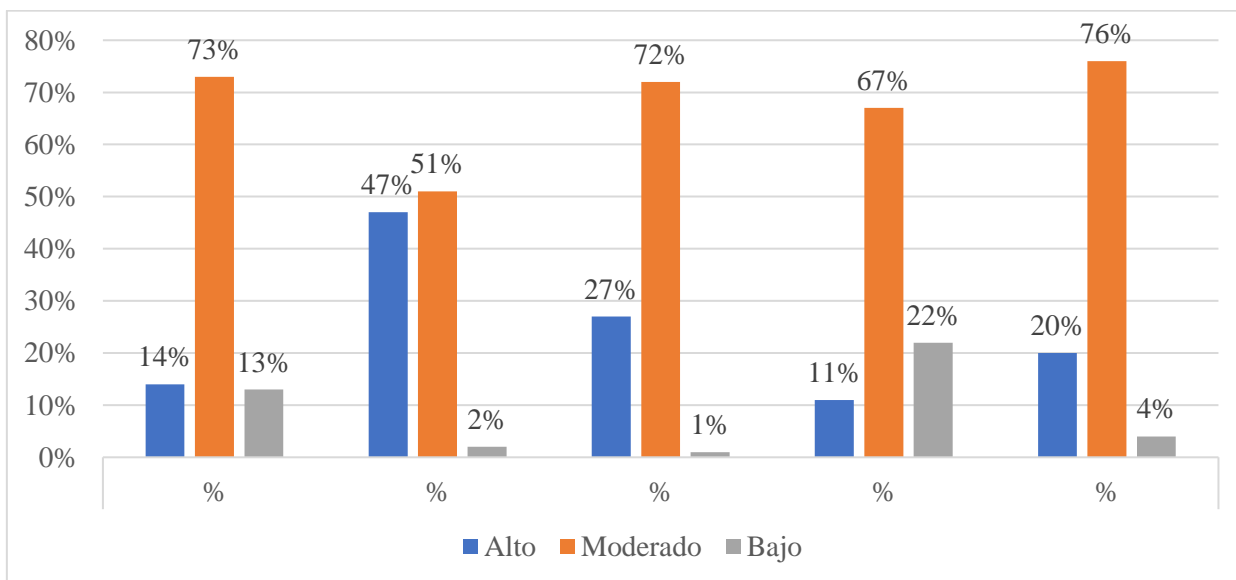


Figura 3 Porcentaje de las relaciones interpersonales

En la tabla 11 y figura 3, existen 5 escalas en el área de relaciones interpersonales, se observa que, hay un 76% de los estudiantes alcanzan un nivel de moderado en la escala 12 externalización del fracaso, de igual forma llega a un 73 % en la escala 8 internalización del fracaso en las relaciones interpersonales y un 72% en la escala 10 externalización del éxito en las relaciones

interpersonales. La única que llega a un nivel alto es la escala 9 atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo con un 47%; y con un nivel bajo con una representación al 22% la escala 11 atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.

4.3 Análisis y discusión de resultados

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de educación secundaria del “Colegio Nuestra Señora de la Merced en Ate” en una muestra de 144 participantes. Se evidencia que para el área de logros académicos un 94 % presenta nivel moderado, mientras un 1% y 5 % en el nivel alto y bajo respectivamente. En cuanto al área de relaciones interpersonales se evidencia un 91 % en el nivel moderado, un 7 % en el nivel alto y 2 % en el nivel bajo, considerándose ambas áreas en la preferencia de los estudiantes en un nivel moderado. En cambio, para Matalinares, Yarigaño, Sotelo L, Sotelo N, Arenas, Diaz, Dioses, Encalada, Tipacti, Bazán y Huari (2010) la mayor preferencia es de atribución al éxito en las relaciones interpersonales.

En cuanto al primer objetivo específico de describir los logros académicos en los estudiantes de 1er año de secundaria, se puede manifestar que, en base a los resultados obtenidos, la escala 1 externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito, tiene mayor predominancia en un nivel moderado entre las otras, es decir, los estudiantes tienden a ser capaces que a causas externas al propio sujeto no controlables por él, a saber, la suerte y otras personas, es decir que no está relacionado ni ligado a la conducta del propio sujeto; por otro lado en un estudio Gutiérrez (2017) dentro del área de logros académicos mayor preferencia en un nivel moderado obtuvo la escala 3 atribución del éxito académico a la habilidad, atribuyendo su éxito a causas internas, estables y controlables.

En un nivel alto se encuentra la escala 5 atribución de éxito al esfuerzo, donde más de la mitad de los estudiantes percibe la causa de manera interna y controlable, con menos porcentaje se encuentra la escala 2 atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo causa normalmente percibida como interna, variable y controlable; y la escala 3 atribución del éxito académico a la habilidad percibida como a causas internas, estables y controlables; en una investigación de Tueros

(2012) indica que las atribuciones mencionadas se asocia con el valor interpersonal de reconocimiento, busca ser admirado, reconocimiento, estimado, valorado e importante para los demás.

La mitad de estudiantes consideran tener un nivel bajo en la escala 4 atribución del fracaso al profesor como una observación reflexiva, ellos no lo perciben como causa normalmente externa y no controlable por el estudiante; por eso mismo para Gutiérrez (2017), el principal artífice de instruir y formar al estudiante es el docente, siendo el estudiante quien controla su propio desempeño y responsable de su éxito y fracaso. De igual forma, Jaimes (2014) si se le atribuye el fracaso al profesor éste tiene un locus de control externo, inestable y fuera del control del individuo, entendiendo que no se considera responsable de su fracaso y, por lo tanto, no mostraría mejora de éste. Cabe resaltar que en la escala 5 atribución del éxito al esfuerzo no tiene representación en el nivel bajo, siendo lo esperado, siendo una causa percibida como interna y controlable; por otro lado, Gutierrez (2017) indica una relación baja estadísticamente significativa entre comprensión lectora y en la atribución del éxito al esfuerzo.

En el segundo objetivo específico se describe las relaciones interpersonales de los estudiantes de 1er año de secundaria, se muestra que, para la escala 12 externalización del fracaso tiene la mayor representación en el nivel moderada donde el resultado se relaciona con la mala suerte o a acción de otras, esto debido a causas externas. Para Tueros (2017) la escala externalización del fracaso correlaciona de manera negativa con el valor interpersonal soporte y reconocimiento; indicando que a mayor soporte y reconocimiento como ser tratados con amabilidad y consideración tienen menor atribución al fracaso a la mala suerte o a la acción de otras personas, esto es a causas externas. Por otro lado, Matalinares y otros (2010) manifiesta que, para el área de relaciones interpersonales, usa en menor medida la creencia sobre externalización del fracaso y teniendo relación directa con la conceptualización abstracta.

En el nivel alto se encuentra la escala 9 atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo lo que indica, la misma que relaciona el éxito en las relaciones interpersonales con el esfuerzo. Para Tueros (2017), encuentra correlaciones positivas con valores interpersonales con

soporte y conformidad, es decir, perciben que reciben apoyo por parte de los demás, tratados con amabilidad, por consiguiente, se esfuerza por hacer los socialmente correcto.

Y en el nivel bajo se encuentra la escala 11 atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, hace referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y a las otras personas, refleja la tendencia a internalizar el éxito, que se atribuye a la habilidad. Por otro lado, en Matalinares y otros (2010) dentro de área de relaciones interpersonales manifiesta que presenta preferencia por la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.

4.4 Conclusiones

Ambas áreas, logros académicos y relaciones interpersonales, tienen mayor predominancia en un nivel moderado, en los estudiantes de 1er año de secundaria en el colegio nuestra señora de la merced – ate.

En función del primer objetivo específico encontramos que, tiene un nivel alto la escala 5 atribución del éxito al esfuerzo, luego en un nivel moderado la escala 1 externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito, y en un nivel bajo la escala 7 atribución del fracaso a la falta de habilidad.

En función al segundo objetivo específico encontramos que, tiene un nivel alto la escala 9 atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, en un nivel moderado las escalas 12 externalización del fracaso, y en un nivel bajo la escala 11 atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.

4.5 Recomendaciones

Diseñar y aplicar planes de intervención con la finalidad de potenciar los logros académicos y las relaciones interpersonales, mediante las atribuciones causales de éxito y fracaso en los estudiantes de 1er año de secundaria.

Los resultados sitúan a la atribución del fracaso a profesor como la esperada, ya que más de la mitad de la muestra considera tener baja esa atribución, es decir, este grupo de estudiantes no lo perciben como causa normalmente externa y controlable por el estudiante. Por lo tanto, la recomendación es trabajar con los estudiantes haciéndolos mas responsables y comprometidos de sus propias acciones.

Promover mayores investigaciones y construir nuevas escalas psicométricas que puedan medir los estilos atributivos, teniendo en consideración nuevos baremos con la finalidad de proporcionar un mejor nivel a la hora de obtener los resultados y realizar la discusión.

CAPITO V

PROPUESTA PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1 Denominación del programa

El programa es “Sobre mis notas me hago responsable” aplicado durante los próximos meses para los estudiantes de 1er año de educación secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, en Ate.

5.2 Justificación del programa

Tomando en cuenta los resultados que se presentaron, se realiza el programa de intervención “Sobre mis notas me hago responsable” con 13 sesiones, permitirá re organizar sus atribuciones de manera positiva a los estudiantes de 1er año de educación secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, Ate. En ese sentido el estudiante podrá dirigir mejor sus éxitos o fracasos, en cuanto a sus logros académicos o relaciones interpersonales. De esa forma puedan dirigir mejor sus atribuciones de logro académico y de relaciones interpersonales.

5.3 Establecimiento de objetivos

5.3.1 Objetivo general del taller

Fortalecer las atribuciones causales de logro académico y de relaciones interpersonales para una mejor respuesta de éxito o fracaso académico.

5.3.2 Objetivo específico

- Fortalecer las atribuciones sobre las propias personas: habilidad y esfuerzo; o de aquellos que son ajenas a la persona: suerte, interferencia de otros o dificultad de la tarea.
- Fortalecer las atribuciones sobre causas estables duraderas: habilidad y dificultad de la tarea; o causas inestables: estado de ánimo, esfuerzo y suerte.

- Fortalecer las atribuciones sobre el control percibido del sujeto: esfuerzo, atención; o de incontrolables: suerte y habilidad.

5.4 Sector al que se dirige

Estudiantes del 1er año de educación secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, ubicado en Ate, evaluados mediante el instrumento “Cuestionario de Estilos Atributivos” CEA de Alonso y Sánchez.

5.5 Establecimiento de conductas / metas

Las conductas a tomar en cuenta son:

- La habilidad y esfuerzo atribuciones de la propia persona, o atribuciones que son ajenas: suerte, interferencia de otras personas o tener dificultades en la tarea.
- Atribuciones estables duraderas: habilidad y dificultad de la causa, o aquellas inestables duraderas: estado de ánimo, esfuerzo y la suerte
- Atribuciones sobre el control percibido del sujeto: esfuerzo, atención, o de incontrolables: suerte y habilidad

5.6. Metodología de la intervención

Programa: “Sobre mis notas me hago responsable”. Dirigidas a los 144 estudiantes de educación secundaria. Charlas interactivas y dinámicas participativas. Se desarrolla las sesiones una vez por semana. Sesiones de 45 minutos de duración.

5.7. Instrumento/ material a utilizar

- Recursos humanos
- Papelotes
- Plumones
- Temperas
- Hojas
- Goma
- Copias de material a repartir
- Proyector multimedia con audio

5.8 Cronograma

SESIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sesión 1: “Un nuevo inicio”	X												
Sesión 2: “Mi propio logro, mi propio éxito”		X											
Sesión 3: “¿Qué necesitas para llegar ahí?”			X										
Sesión 4: “Salvado por el timbre”				X									
Sesión 5: “Amigo, me ayudas”					X								
Sesión 6: “Tengo mis herramientas”						X							
Sesión 7: “Desafiar mis retos”							X						
Sesión 8: “¿Cómo me siento hoy?”								X					
Sesión 9: “Mantener mi ritmo”									X				
Sesión 10: “Realmente me salvo”										X			
Sesión 11: “Cumplir con todo es mejor”											X		
Sesión 12: “Hago, descanso y sigo”												X	
Sesión 13: “Me encontré con otro 20”													X

5.9 Sesiones

Sesión 1: “Un nuevo inicio”

Objetivo: Presentar el tema

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del Programa	Brindar la importancia del programa	Se explicará la importancia del programa mediante ejemplos de situaciones comunes a ellos		
Presentación de las atribuciones causales	Mencionar las atribuciones de éxito y fracaso académico	El facilitador mencionará las atribuciones a tratar y sus consecuencias	Proyector	15 minutos
Análisis de situaciones	Incentivar la participación voluntaria de los estudiantes	Se pedirá que se junten por grupos. Se entregará a cada grupo situaciones diferentes. Ellos van a debatir la situación y podrán indicar a que le atribuyen. Se va debatir la respuesta		10 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo se le va pedir explicar las atribuciones mencionadas y con ejemplos cotidianos	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 2: “Mi propio logro, mi propio éxito”

Objetivo: Fortalecer las habilidades académicas de los estudiantes

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explicará la importancia de las habilidades académicas. Se realizarán ejemplos de atribuciones a la habilidad		
Atribución a la habilidad	Identificar el éxito o fracaso desde la habilidad de la persona	Presentar el video: Habilidades personales. Se formarán grupos. Cada participante mencionará su habilidad.	Proyector	15 minutos
Análisis de situaciones	Incentivar la participación voluntaria de los estudiantes	Se entregará a cada grupo situaciones diferentes. Ellos van a debatir la situación y podrán indicar que habilidad identifican o cuál le falta. Se va debatir la respuesta	Papelógrafo Plumones	10 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Se van a mencionar situaciones para que cada grupo identifique cómo se empleó la habilidad	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 3: “¿Qué necesitas para llegar ahí?”

Objetivo: Identificar el esfuerzo académicas de los estudiantes

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explicará la importancia del esfuerzo del estudiante como característica propia. Se realizarán ejemplos de atribuciones al esfuerzo		
Atribución al esfuerzo	Explicar el éxito o fracaso desde el esfuerzo de la persona	Presentar el video: "Nunca digas no puedo". Se formaran grupos. Cada grupo debatirá sobre el video.	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Incentivar la participación voluntaria de los estudiantes	Se entregará a cada grupo situaciones diferentes. Cada grupo podrá indicar que situación presentó esfuerzo o no. Se va debatir la respuesta	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Se van a mencionar situaciones para que cada grupo identifique si hubo o no esfuerzo	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 4: “Salvado por el timbre”

Objetivo: Reconocer a la suerte como factor externo

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explicará la importancia de identificar aquellas situaciones que son ajenas a la persona. Se realizarán ejemplos de atribuciones a la suerte		
Atribución a la suerte	Explicar el éxito o fracaso académico desde la suerte. Ajeno a la persona	Presentar el video: "La suerte visitó nuestro colegio". Se formarán grupos. Cada grupo debatirá sobre el vídeo.	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Se entregará a cada grupo situaciones diferentes. Cada grupo podrá indicar que situación presentó tener suerte o no. Se va debatir la respuesta	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Se van a mencionar situaciones para que cada grupo identifique si la suerte le ayuda para el éxito o fracaso	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 5: “Amigo, me ayudas”

Objetivo: Reconocer la influencia de las amistades

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explicará la influencia de los amigos. Se realizarán ejemplos de influencia de los amigos para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución a los demás	Informar como el éxito o fracaso académico desde la influencia de los amigos. Ajeno a la persona	Primero se va recoger información a través de lluvia de ideas, Se formarán grupos.	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Se entregará a cada grupo situaciones diferentes. Cada grupo podrá indicar si tuvo influencia buena o mala. Se va debatir la respuesta	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se aprecie el éxito o el fracaso académico ante la influencia de amistades	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 6: “Tengo mis herramientas”

Objetivo: Identificar las habilidades estables que poseen

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explicará cuáles son las habilidades estables. Se realizarán ejemplos de habilidades estables para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución a habilidad estable	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va indicar a que se refiere una habilidad estable. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Se entregará a cada grupo situaciones diferentes. Cada grupo podrá indicar si se utilizó la habilidad estable o no. Se va debatir la respuesta	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se aprecie las habilidades estables y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 7: “Desafiar mis retos”

Objetivo: Reconocer las dificultades de la tarea

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explicará primero como se presenta. Se realizarán ejemplos de dificultades de la tarea para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución dificultad de la tarea	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va indicar como se presenta la dificultad de la tarea. Se pedirán ejemplos a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como se presenta la dificultad de tarea y si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste la dificultad de la tarea y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 8: “¿Cómo me siento hoy?”

Objetivo: Identificar el estado de ánimo como característica inestable de la persona

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se explica cómo influye el estado de ánimo. Se realizarán ejemplos de estado de ánimo para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución estado de ánimo	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va indicar como influye el estado de ánimo. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como se presenta el estado de ánimo si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste el estado de ánimo y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 9: “Mantener mi ritmo”

Objetivo: Dosificar el esfuerzo

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	La importancia de dosificar el esfuerzo. Se realizarán ejemplos de esfuerzo para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución esfuerzo (inestable)	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va indicar como se puede dosificar el esfuerzo. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como dosificar el esfuerzo si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste el esfuerzo y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 10: “Realmente me salvo”

Objetivo: Reconocer la suerte como inestable

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Se va explicar la suerte como inestable. Se realizarán ejemplos de suerte para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución suerte (inestable)	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va desarrollar la suerte como inestable. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como se le presenta la suerte si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste el esfuerzo y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 11: “Cumplir con todo es mejor”

Objetivo:

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Reconocer que se tiene control sobre el esfuerzo. Se realizarán ejemplos de esfuerzo controlable para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución esfuerzo (controlable)	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va desarrollar el esfuerzo controlable. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como reconocer el esfuerzo si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste el esfuerzo y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 12: “Hago, descanso y sigo”

Objetivo: La atención como característica controlable

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Incrementar la atención con control. Se realizarán ejemplos de atención controlable para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución atención (controlable)	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va desarrollar la atención controlable. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como reconocer la atención si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste la atención y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Sesión 13: “Me encontré con otro 20”

Objetivo: Reconocer que la suerte es incontrolable

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Saludar a los participantes	Al comienzo se brindará un saludo cordial	Proyector	10 minutos
Presentación del tema	Explicar el desarrollo del taller	Reconocer a la suerte y no tiene control. Se realizarán ejemplos de atención controlable para explicar el éxito o fracaso académico		
Atribución suerte (incontrolable)	Desarrollo de los puntos principales del tema	El facilitador va desarrollar la suerte sin control. Se pedirán ejemplo a los participantes. Se formarán grupos	Proyector	10 minutos
Análisis de situaciones	Promover la participación voluntaria de los estudiantes	Cada grupo va indicar como reconocer la suerte si tienen éxito o fracaso académico. Se debatirán las respuestas	Papelógrafo Plumones	15 minutos
Retroalimentación	Repasar el tema para el fortalecimiento de conocimientos	Cada grupo podrá realizar situaciones donde se manifieste la suerte y si tuvo éxito o fracaso académico	Papelógrafo Plumones	10 minutos

Referencias

- Barrientos, L. (2011). Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa estatal de ventanillo. *Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola*, 38 - 40.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson Educación.
- Bornas, X. (1988). *Atribuciones causales y fracaso escolar : Una revisión Enseñanza & Teaching*. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3430>
- Bos, M. Elias, A; Vegas, E; Zoido, P. (2016). *Banco interamericano de desarrollo*: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7991/America-Latina-en-PISA-2015-Como-le-fue-a-la-region.pdf?sequence=1>
- Bravo, A. (2009). Percepción causal y motivación de logro en universitarios ante éxitos y fracasos académicos. *Universidad de Sonora: Tesis de maestría en Innovación Educativa*.
- Carbonero, M., Roman, J., Martín, L., Reoyo, N., & Castros, L. (2010). Las atribuciones causales que hacen los alumnos de ESO en asignaturas básicas. *INFAD Revista de Psicología*.
- Chávez, G. (2007). Estilos atribucionales y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios del cuadro de méritos y de riesgo académico. *Revista de Psicología*.
- Chavez, G., Calderón, S., & Hidalgo, M. (2008). Funcionamiento familiar y estilos atribucionales en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología*.
- Cueto, S. (2007). *Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balances y perspectivas*. Lima: GRADE.
- Davis, S., & Palladino, J. (2008). *Psicología*. México: Pearson Educación.
- De Angelis, T. (2004). Research - based help for teens in jeopardy. *Monitor on Psychology*, 40 - 43.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación - REICE*.
- Educación, M. d. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantes resultados de la evaluación nacional 2001* . Lima: Unidad de Meción de la Calidad .
- Escobar, C., & Aguilar, R. (2002). Motivación y conducta: Sus bases biológicas. *Manual moderno S.A.*
- Ferrer, G. (2006). *Sistema de evaluación de aprendizajes en América Latiana. Balance y desafíos* . Santiago de Chile: PREAL.
- García, L. (2006). Aportaciones de la tería de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos 21*, 217 - 232.
- Gutierrez, R. (2017). Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujill, 2017. *Universidad César Vallejo*.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Inglés, J., Díaz Herrero, A., García Fernandez, J., Ruiz Esteban, C., Delgado, B., & Martínez, M. (2012). Auto atribuciones académicas: Diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria . *Revista Latinoamericana de Psicología* .
- Jaimes, J. (2014). Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. *Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Lagos, N., Inglés, J., Ossa, C., González, C., Vicent, M., & García Fernandez, J. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología desde el Caribe*.
- Matalinares, C., Tueros, R., & Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Psicología de la UNMSM*, 173 - 189.
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Arenas, C., Díaz, G., . . . Huari, Y. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de investigación USMSM*.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. *Open Access Repository*, 11-39.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito, fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología PUCP*.
- Naranjo, M. (2004). Enfoque conductistas, cognitivos y racional emotivos . *Universidad de Costa Rica*.
- Redondo, J., & Inglés, J. (Diciembre de 2009). *Institución Universitaria de Ciencia y Servicio*. Obtenido de <http://biblioteca.iucesmag.edu.co/digital/memoria/9789588439006/9789588439006.pdf>
- Rosenbaum, R. (1972). A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. *Universidad de California*.
- Rotter, J. (1966). Social learning theory and clinical psychology. *Pintice - Hall*.
- Santrock, J. (2006). Psicología de la educación. *McGraw- Hill*.
- Simpson, A. (2001). *Ser padres de adolescentes: Una síntesis de la investigación y una base para la acción*. Boston: Centro para la Comunicación de Salud.
- Tapia, A., & Sanchez, J. (1992). *Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Trechera, J. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Obtenido de <http://www>.
- Tueros, R. (2012). Los valores interpersonales y su relación con los estilos atributivos en estudiantes de quinto grado de secundaria. *Revista de investigación de UNMSM*.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, 51 - 71.
- UMC, U. d. (2005). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación .

Valdés, C. (2005). *Motivación*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/canales5/>

Vicuña, L. (2001). Concordancia entre la facultad académica a la que pertenece el alumno con los intereses vocacionales y con los estilos atributivos de las causas que determinaron el ingreso a la UNMSM en el concurso de admisión 2000. *Revista de Investigación en Psicología*.

Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. *General Learning Press*.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México D.F: Prentice Hall.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

LOS ESTILOS ATRIBUTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE 1ER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED, EN ATE

Problema General	Objetivo General	Definición de la variable	Definición Operacional	Instrumento
¿Cuáles son los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de Educación Secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, en Ate?	Determinar los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de Educación Secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, en Ate		Estilos Atributivos , la prueba cuenta con dos áreas: 1.- Logros académicos 2.- Relaciones interpersonales	Cuestionario de estilos atributivos (CEA)
Problemas Específicos	Objetivo Específicos	Estilos atributivos, su autor principal es Weiner, postuló que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos principalmente a cuatro elementos: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte	Indicadores de logros académicos - Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito - Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo - Atribución del éxito académico a la habilidad - Atribución del fracaso al profesor - Atribución del éxito al esfuerzo - Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	
1.- ¿Cómo son los logros académicos en los estudiantes de Educación Secundaria de 1er año de Secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, Ate?	1.-Describir los logros académicos en los estudiantes de 1er año de Educación Secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, Ate			

		Indicadores de relaciones interpersonales
2.- ¿Cómo son las relaciones interpersonales en los estudiantes de 1er año de Educación Secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, Ate?	2.- Describir las relaciones interpersonales en los estudiantes de 1er año de Educación Secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, Ate	<ul style="list-style-type: none"> - Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales - Atribución del éxito en las relaciones interpersonales - Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad - Externalización del fracaso

ANEXO 2:

CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS (CEA)

Alonso Tapia y Sánchez García, 1992 - España

Validado por Matalinares, María, Tueros, Rosa y Yaringaño, Juan, 2009 - Perú

Estimados estudiantes, queremos agradecer el tiempo que usted empleará en la resolución de este cuestionario. El mismo tiene por objetivo “Identificar los Estilos, logros académicos y Relaciones interpersonales en el Colegio Nuestra Señora de la Merced”

Género (M) (F)

Grado y Sección: _____

Edad: _____

¿Cuál fue tu promedio general el año

pasado?

INSTRUCCIONES:

En este cuadernillo, encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito o fracaso en distintas situaciones, en las cuales debes señalar tu grado de **ACUERDO** o **DESACUERDO**. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista.

Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser. Anota tus respuestas en los casilleros al final de cada oración. Señala tu grado de **ACUERDO** o **DESACUERDO** con el contenido de cada afirmación marcando con una X en la escala correspondiente.

Ten presente que:

Una puntuación de 0 significa Totalmente en desacuerdo, y

Una puntuación de 4 significa Totalmente de acuerdo

Espera a que se dé la señal de empezar.

Nº		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente en acuerdo
1	Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.	0	1	2	3	4
2	Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios.	0	1	2	3	4
3	En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, a mi propio esfuerzo.	0	1	2	3	4
4	Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderlos	0	1	2	3	4
5	Por lo general, si he obtenido malos resultados en	0	1	2	3	4

	Lenguaje creo que ha sido por mala suerte.					
6	Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor pone bajas notas.	0	1	2	3	4
7	Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a la falta de esfuerzo.	0	1	2	3	4
8	Si jalo un curso, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente.	0	1	2	3	4
9	Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	0	1	2	3	4
10	Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarlos	0	1	2	3	4
11	Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo que no tuviese mejores notas.	0	1	2	3	4
12	Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.	0	1	2	3	4
13	Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado mucho.	0	1	2	3	4
14	Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.	0	1	2	3	4
15	La mayoría de las veces que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad	0	1	2	3	4
16	Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.	0	1	2	3	4

17	En general, las bajas notas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.	0	1	2	3	4
18	Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé cómo llevarme bien.	0	1	2	3	4
19	Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esos cursos.	0	1	2	3	4
20	La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje.	0	1	2	3	4
21	Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
22	La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.	0	1	2	3	4
23	Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.	0	1	2	3	4
24	Cuando he podido en tenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.	0	1	2	3	4
25	Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.	0	1	2	3	4
26	Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por	0	1	2	3	4

	mi poco esfuerzo en entablar amistad.					
27	Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.	0	1	2	3	4
28	Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato	0	1	2	3	4
29	Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.	0	1	2	3	4
30	En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.	0	1	2	3	4
31	Malentendidos han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.	0	1	2	3	4
32	La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
33	Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.	0	1	2	3	4
34	Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, por comentarios que, por casualidad, han sido malinterpretados.	0	1	2	3	4
35	A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.	0	1	2	3	4

36	La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.	0	1	2	3	4
37	En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.	0	1	2	3	4
38	Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.	0	1	2	3	4
39	Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.	0	1	2	3	4
40	Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.	0	1	2	3	4
41	Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.	0	1	2	3	4
42	Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.	0	1	2	3	4
43	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.	0	1	2	3	4
44	En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.	0	1	2	3	4
45	Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.	0	1	2	3	4
46	Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.	0	1	2	3	4
47	Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.	0	1	2	3	4

48	Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.	0	1	2	3	4
49	Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.	0	1	2	3	4
50	Normalmente he sacado buenas notas, sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.	0	1	2	3	4
51	Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque el examen tenía preguntas que había estudiado.	0	1	2	3	4
52	Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.	0	1	2	3	4
53	Con frecuencia, cuando me he encontrado solo ha sido por no saber tratar con los amigos	0	1	2	3	4
54	Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.	0	1	2	3	4
55	Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.	0	1	2	3	4
56	Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.	0	1	2	3	4
57	La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mi es la principal causa de que mis relaciones con ellos no anden bien.	0	1	2	3	4
58	Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para este curso.	0	1	2	3	4

59	En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	0	1	2	3	4
60	Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.	0	1	2	3	4
61	Por lo general, apruebo siempre por suerte.	0	1	2	3	4
62	Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
63	Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos.	0	1	2	3	4
64	Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.	0	1	2	3	4
65	Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.	0	1	2	3	4
66	Habermelo llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.	0	1	2	3	4
67	Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.	0	1	2	3	4
68	Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.	0	1	2	3	4

**GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN EN ESTA
ENCUESTA.**

Plagiarism Checker X Originality Report

Similarity Found: 25%

Date: jueves, julio 05, 2018

Statistics: 4944 words Plagiarized / 16934 Total words

Remarks: Medium Plagiarism Detected - Your Document needs Selective Improvement.

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL / Trabajo de Suficiencia Profesional Estilos atributivos en los estudiantes de 1er año de secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced, Ate. Para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología Presentado por: Autor: Bachiller José Diego Aguedo López Lavalle Lima-Perú 2017 DEDICATORIA Para Dios y a la Virgen de la Merced por ponerme los retos del día a día y mostrarme el camino a superarlos.

A mi esposa, mis padres y hermanos; por que cuan lejos parece el camino me motivan para lograr mis metas. AGRADECIMIENTO A la Universidad Inca Garcilaso de la Vega por brindarme los conocimientos en mi formación académica. Al Colegio Nuestra Señora de la Merced por haber permitido realizar la muestra. Y a los estudiantes que participaron en la muestra de la investigación.

PRESENTACIÓN Señores miembros del Jurado: Dando el cumplimiento a las normas de la Directiva N° 003-FpsyTS-2016 de la Facultad Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, para optar el título profesional bajo la modalidad de SUFICIENCIA PROFESIONAL, presento mi trabajo de investigación denominado: ESTILOS ATRIBUTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE 1ER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED, ATE.

Esperando señores miembros del jurado que la presente investigación sea evaluada